

Gabriele Pallotti, Claudia Borghetti, Stefania Ferrari

Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale¹

1. Introduzione

In queste pagine vengono presentati i risultati di uno studio condotto sulle narrazioni scritte di bambini della scuola primaria. Lo scopo della ricerca era valutare gli effetti di una sperimentazione educativa finalizzata a sviluppare le abilità di scrittura narrativa degli alunni attraverso attività di osservazione delle proprietà linguistico-discorsive di testi orali e scritti. Al percorso didattico, realizzato nel corso dell'A.S. 2016/2017 nell'ambito del progetto *Osservare l'Interlingua* (<https://interlingua.comune.re.it/>), hanno preso parte due classi quarte, mentre altre due classi della stessa annualità sono servite da gruppo di controllo.

Lo studio intendeva rilevare se e in quale misura la partecipazione alla sperimentazione educativa avesse avuto un impatto sulla gestione dell'oralità nella scrittura, se cioè gli alunni del gruppo sperimentale, al termine del percorso didattico, si fossero avvalsi del discorso riportato in maniera significativamente diversa da quelli del gruppo di controllo.

2. Il discorso riportato

2.1 Forme e funzioni

Le forme attraverso cui si realizza il discorso riportato e le funzioni che assolve a livello testuale e discorsivo sono state ampiamente investigate (tra cui, Calaresu, 2000; Holt, 2017; Mortara Garavelli, 1985; 2009), anche nell'uso che ne fanno i bambini (ad esempio, Goodhell - Sachs, 1992; Nordqvist, 1998; Serratrice *et al.*, 2015).

Limitandoci a poche note su un ambito di indagine molto vasto, possiamo dire che, delle due forme più comuni attraverso cui il discorso riportato (DR) si realizza,² il discorso indiretto (DI) è generalmente più difficile da gestire rispetto al discorso diretto (DD) (Colombo, 2011; Giuliano, 2006); richiede infatti una serie di aggiustamenti morfosintattici (e spesso anche semantici) rispetto al "discorso primo" (Calaresu, 2000) degli enunciati riportati. Alcune di queste modifiche riguardano, ad esempio:

- la scelta delle forme pronominali ("Ho fame, non sonno!" → "*Lui* dice che ha fame, non sonno");
- la selezione dei tempi verbali ("Piove, non voglio uscire" → "Visto che *pioveva*, *ha detto* che non *voleva* uscire");
- la trasformazione delle marche spaziali di tipo deittico ("Marco è qui?" → "Chiede se Marco è *lì*") e l'adeguamento di quelle temporali ("Ora non posso parlare" → "Ha risposto che *in quel momento* non poteva parlare");
- l'introduzione degli opportuni complementatori a seconda del tipo di proposizione ("gli chiede *perché*", "gli chiede *se*", "dice *che*").

Passando al piano funzionale e retorico, DD e DI si distinguono in particolare per il modo in cui realizzano la *rappresentazione* della parola riportata. Premesso che né l'uno né l'altro trasmettono

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra gli autori. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Claudia Borghetti le sezioni 1 e 2, a Stefania Ferrari le sezioni 3, 4 e 5 e a Gabriele Pallotti la revisione generale dell'articolo.

² Data l'età dei soggetti coinvolti nello studio, abbiamo escluso dall'analisi discorso indiretto libero e discorso diretto libero, trattandosi di forme generalmente attribuite al solo stile letterario (Calaresu, 2000). Per una classificazione ancora diversa del DR in italiano, si veda Mortara Garavelli (1985; 2009).

fedelmente l'enunciato originale (Calaresu, 2000; Mortara Garavelli, 1985; 2009), il discorso diretto tende a essere "teatrale" (Wierzbicka, 1974: 267), a rendere cioè il testo più vivace e la ricezione più coinvolgente. Non a caso, è spesso l'apice del racconto, il momento culminante o di svolta della narrazione, a essere reso tramite il discorso diretto, tanto nell'oralità (Holt, 2017) quanto nella scrittura (Li, 1986).

Complessivamente, quindi, imparare a raccontare significa senz'altro diventare sempre più abili nella gestione delle forme del discorso indiretto, ma anche impiegare strategicamente il discorso diretto per sperimentare e sfruttare a pieno l'espressività del genere narrativo.

2.2 Fasi evolutive

Dal punto di vista evolutivo, nel parlato dei bambini si trovano prima le forme dirette e, solo in un secondo momento, quelle indirette. In particolare, fino all'età di 5 (Solarino, 2009) o 7 anni (Giuliano, 2006), vi è uso quasi esclusivo del DD; in un secondo momento, più o meno a partire dai 9-10 anni, i bambini cominciano ad alternare le diverse forme del discorso riportato (Giuliano, 2006; Hickmann, 1993; Solarino, 2009). D'altra parte, come messo in luce da Hickmann (1993), le capacità di trasformare i dialoghi in testi – e quindi di produrre il discorso indiretto – continuano a svilupparsi anche dopo i 10 anni e fino all'età adulta.

Non tutti gli studi empirici hanno però pienamente confermato questa sequenza di sviluppo nella narrazione orale. Da uno studio di Goodell e Sacks (1992), risulta ad esempio che i bambini usano il discorso indiretto già a 4 anni, anche se solo a 6 iniziano a sperimentare sistematicamente le diverse forme del DR. In questa fase l'uso del discorso diretto risulta poi maggioritario; Goodell e Sacks spiegano questa preferenza con il fatto che il DD è meno complesso da gestire: si realizza tramite imitazione dell'enunciato originale (Li, 1986) e non richiede lo sforzo di orientare il racconto al destinatario.

Risultati simili si hanno in riferimento alla lingua scritta. Uno studio condotto da Nordqvist (1998) su testi scritti e orali di tre gruppi di soggetti (9 anni, 15 anni e adulti) ha rilevato che i bambini tendono a preferire il DD, anche quando sono di fatto già capaci di gestire tutte le forme del discorso riportato. Diversamente ad esempio dai ragazzi di 15 anni che, quando si avvalgono del DR, propendono per le forme indirette, i più giovani "narrano, fantasticano e agiscono come se fossero loro stessi i personaggi". Attraverso l'uso del discorso diretto, "i bambini di 9 anni entrano nella storia come fossero degli *attori*" (1998: 335).³

2.3 Tra oralità e scrittura

Per quanto riguarda la lingua scritta di bambini e ragazzi, si riscontrano spesso improprietà nell'uso del discorso indiretto (es., Colombo, 2011). Le difficoltà incontrate dai più giovani nel gestire il DI sono generalmente attribuite, oltre che alla sua complessità formale (§2.1), all'influenza dell'oralità sulla scrittura. Nel parlato colloquiale non sorvegliato è infatti comune mescolare le forme del discorso riportato; come nota Solarino (2009), non dovrebbe quindi stupire se nel racconto scritto dei bambini troviamo casi in cui l'enunciato inizia con il discorso indiretto e prosegue con quello diretto "la mamma mi ha detto che *se non stai attento in classe, mi arrabbio*" o esempi in cui la traslazione dei deittici è assente o solo parziale "Sono andato ieri, ma mi ha detto di tornare, perché *oggi* non può". Inoltre, esattamente come nell'oralità a cui gli scrittori inesperti si ispirano, è spesso la "foga del raccontare" (Giuliano, 2010: 134) che può far propendere per il discorso diretto o ostacolare il controllo delle forme di quello indiretto.

3. Lo studio

³ T.d.A.

3.1 L'intervento educativo

Nell'A.S. 2016/2017, quando sono stati raccolti i dati per il presente studio preliminare, l'intervento pedagogico è stato dedicato alla riflessione meta-linguistica sul rapporto tra narrazione scritta e orale, racconto dei bambini e testo letterario, con l'obiettivo di favorire produzioni scritte efficaci. Il percorso didattico, che ha impegnato gli allievi per circa due ore settimanali per l'intero anno scolastico, ha comunque costituito solo una parte del *curriculum* di educazione linguistica. I docenti nelle restanti ore hanno in genere svolto il normale programma di studio, seppur integrandolo talvolta con tecniche e attività tratte dal Progetto. Più in dettaglio, la sperimentazione educativa⁴ ha preso il via dalla realizzazione, da parte degli allievi, di un testo narrativo – prima scritto, poi orale – basato su una sequenza di circa 5 minuti tratta dal film *La fabbrica di cioccolato* (2005) di Tim Burton. Attraverso diverse attività di analisi condotte sulle produzioni degli alunni (sia individuali che di gruppo) e sulla versione letteraria di Roald Dahl, i bambini sono stati accompagnati nella riscrittura migliorativa dei propri testi. Nel complesso, la sperimentazione ha ruotato intorno alle produzioni dei bambini, considerate il punto di partenza di un approfondito lavoro di analisi linguistica. In particolare, nella fase di confronto tra i propri racconti e la versione letteraria, gli allievi hanno potuto osservare gli effetti sulla qualità della narrazione dell'uso del discorso riportato. I bambini hanno fin da subito notato come il testo letterario, oltre che da una maggior appropriatezza lessicale, fosse caratterizzato da un uso significativo del discorso diretto, che rendeva il testo dell'autore più vivace e avvincente.

3.2 I partecipanti e la raccolta dei dati

Per valutare l'effetto della sperimentazione educativa sulle abilità di scrittura dei bambini, è stato creato un apposito corpus costituito dalle produzioni scritte individuali di 52 allievi di classi quarte della scuola primaria, 26 appartenenti a due classi che hanno preso parte al Progetto e 26 a due classi che non hanno svolto la sperimentazione educativa. Le classi di controllo sono state scelte in modo da garantire la massima comparabilità possibile: poiché più numerose di quelle sperimentali, nella costruzione del corpus è stato selezionato un sotto-campione il più possibile equivalente per sesso e, ove possibile, per numero di apprendenti di L2 e allievi definiti come BES. La biografia socio-linguistica delle classi è stata rilevata tramite un apposito questionario. La tabella 1 riassume le caratteristiche degli allievi coinvolti nello studio.

Tabella 1 – Partecipanti

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
26 bambini (classi intere)	26 bambini (sotto-campioni)
13 femmine, 13 maschi	13 femmine, 13 maschi
1 bambino bilingue con BES	1 bambino monolingue con BES
18 bambini monolingui (italiano)	19 bambini monolingui (italiano)
8 bi- o multilingui, di cui 6 nati in Italia, 2 arrivati in Italia all'età di 7 e 8 anni	7 bi- o multilingui tutti nati in Italia
Provenienza delle famiglie	Provenienza delle famiglie
2 Albania, 2 Cina, 2 Ghana, 1 Ghana/Santo Domingo, 1 Ucraina	1 Albania, 3 Ghana, 2 Marocco, 1 Romania
21 entrati nei servizi educativi con la scuola dell'infanzia	26 entrati nei servizi educativi con la scuola dell'infanzia
5 entrati nei servizi educativi tra i 4 e gli 8 anni	

Seppur simili in termini di composizione, i due gruppi di partecipanti presentano alcune differenze: nel gruppo sperimentale vi è la presenza di allievi di recente immigrazione, una maggior varietà di provenienze, oltre che un discreto numero di bambini entrati nei servizi educativi dopo la

⁴ Per una descrizione dettagliata del percorso si rimanda alla documentazione del Percorso riportata nel sito del Progetto <https://interlingua.comune.re.it>. Si veda anche Pallotti *et al.*, in stampa).

scuola dell'infanzia; nel gruppo di controllo, invece, i bambini bilingui⁵ sono tutti nati in Italia e hanno frequentato la scuola dell'infanzia.

I dati impiegati per l'analisi sono stati raccolti all'inizio e alla fine dell'anno scolastico. Nel pre-test di Ottobre 2016 (T1), l'estratto impiegato, di 5 minuti circa, ha coinciso con il video che ha dato il via al percorso sperimentale – *La fabbrica di cioccolato* (2005) di Tim Burton; nel post-test di Maggio 2017 (T2) è stato invece proposto un estratto dal film di animazione *Tarzan* (1999) di Chris Buck e Kevin Lima. I due video, seppur diversi, sono comparabili non solo per lunghezza e complessità, ma anche perché entrambi caratterizzati da dialoghi rilevanti dal punto di vista narrativo, dunque paragonabili per numero di contesti offerti per l'uso del discorso riportato. Il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo hanno prodotto i due testi nelle stesse condizioni: dopo due visioni del video, i bambini hanno scritto individualmente il testo, senza limiti di tempo, senza indicazioni o interventi da parte del docente. La consegna per il compito di scrittura era per tutti "Racconta la storia del video a un insegnante che non l'ha visto". I manoscritti dei bambini sono stati trascritti al computer e a ciascun allievo è stato assegnato un codice, così che i valutatori non potessero sapere a priori a quale gruppo apparteneva il testo che stavano analizzando.

3.3 L'analisi

Due sono le principali domande di ricerca che hanno guidato l'analisi dei dati:

- (a) Come gestiscono i bambini di 9-10 anni l'oralità nella scrittura e la rappresentazione dei dialoghi tra personaggi nella narrazione scritta?
- (b) Un intervento di *focus on form* implicito e induttivo può migliorare la qualità delle produzioni scritte e avere ricadute sull'uso del discorso riportato?

Per rispondere a tali domande ciascun testo è stato codificato utilizzando una serie di misure analitiche distinguibili tra misure di quantità – percentuale dei bambini che usano il discorso riportato, numero e lunghezza dei discorsi riportati, dei discorsi diretti e dei discorsi indiretti – e misure di qualità – percentuale di problemi nei discorsi riportati, nei discorsi diretti e nei discorsi indiretti. Per il discorso indiretto le aree problematiche sono state rilevate secondo tre categorie – a) selezione del verbo della proposizione reggente, b) accordo verbale e c) altri tipi di problemi; per il discorso diretto, invece, le categorie riguardano assenza di punteggiatura, uso parziale della punteggiatura o discorso diretto introdotto da complementatore. Viste le considerevoli differenze nelle lunghezze dei testi dei bambini, l'analisi si è basata su valori standardizzati per 100 parole o su rapporti tra categorie.

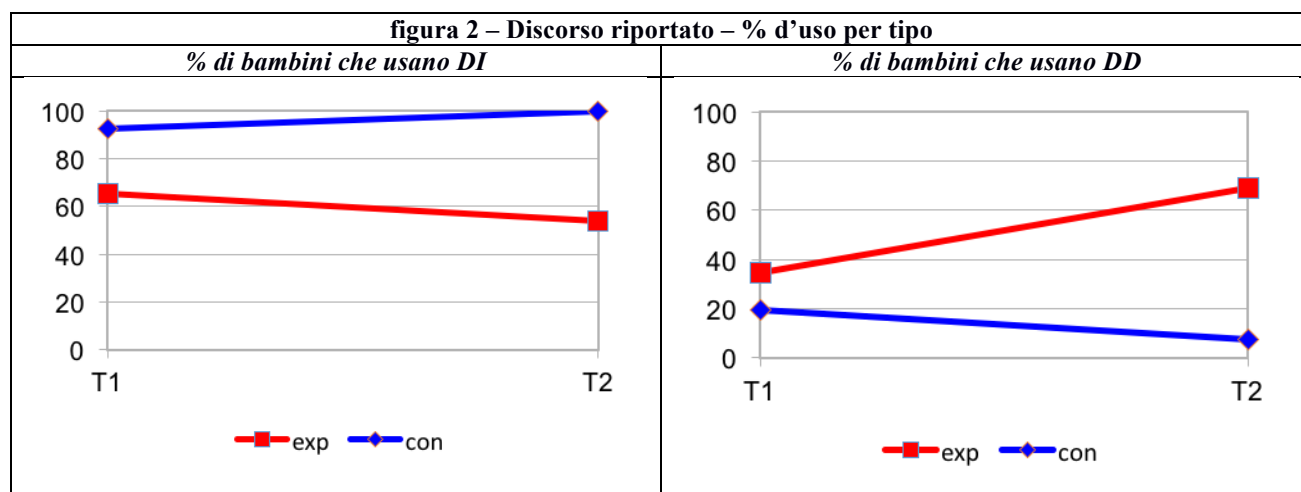
Una volta codificati i testi, per valutare la significatività dei confronti tra classi sperimentali e classi di controllo dei valori medi nelle misure di analisi si è utilizzato il Welch t-test per campioni indipendenti, considerando significativi i valori con $p < 0,05$.

4. I risultati

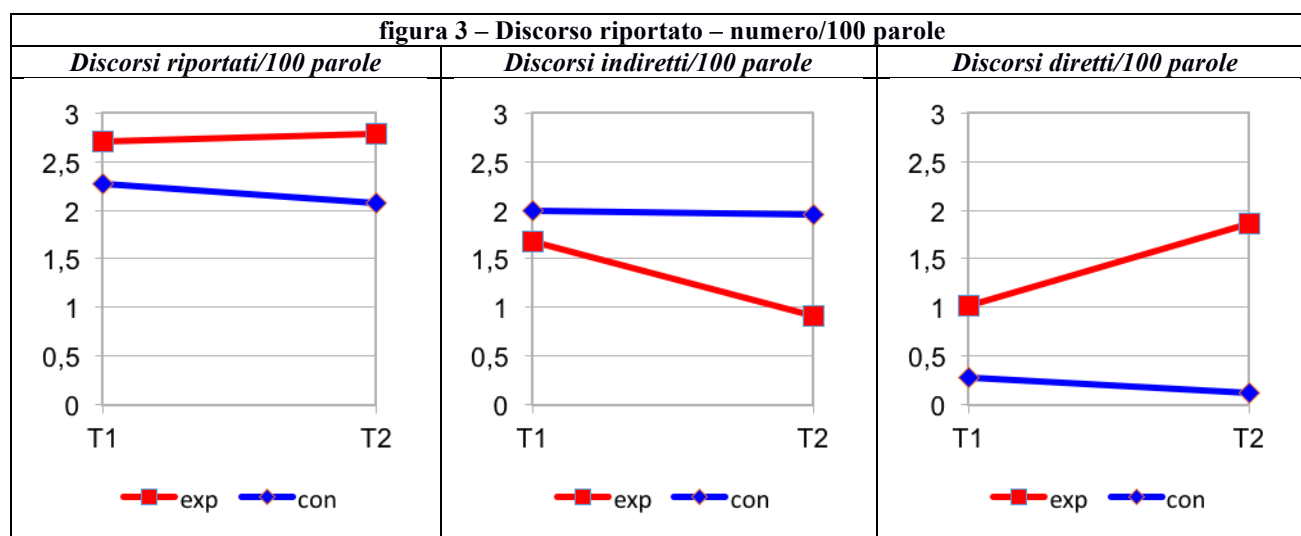
Si illustrano ora in dettaglio i risultati dell'analisi quantitativa. Rispetto alla gestione dell'oralità nella scrittura e ai modi di rappresentare i dialoghi tra personaggi nella narrazione, se consideriamo la percentuale di bambini che impiegano il discorso riportato, possiamo notare come al T1 in entrambi i gruppi un'alta proporzione di bambini usa il DR (gruppo sperimentale 80,77% vs controllo 92,31%), con un sostanziale aumento al T2 (gruppo sperimentale 96,15% vs controllo 100%), ma con differenze rilevanti rispetto al tipo. Così come riportato nei grafici della figura 2, nel caso del gruppo sperimentale la variazione tra T1 e T2 riguarda un aumento considerevole dell'uso

⁵ Per bambini bilingui si intende allievi che parlano una lingua aggiuntiva oltre l'italiano. Vi rientrano pertanto sia bambini di recente immigrazione, che bambini con forme di bilinguismo più o meno precoce.

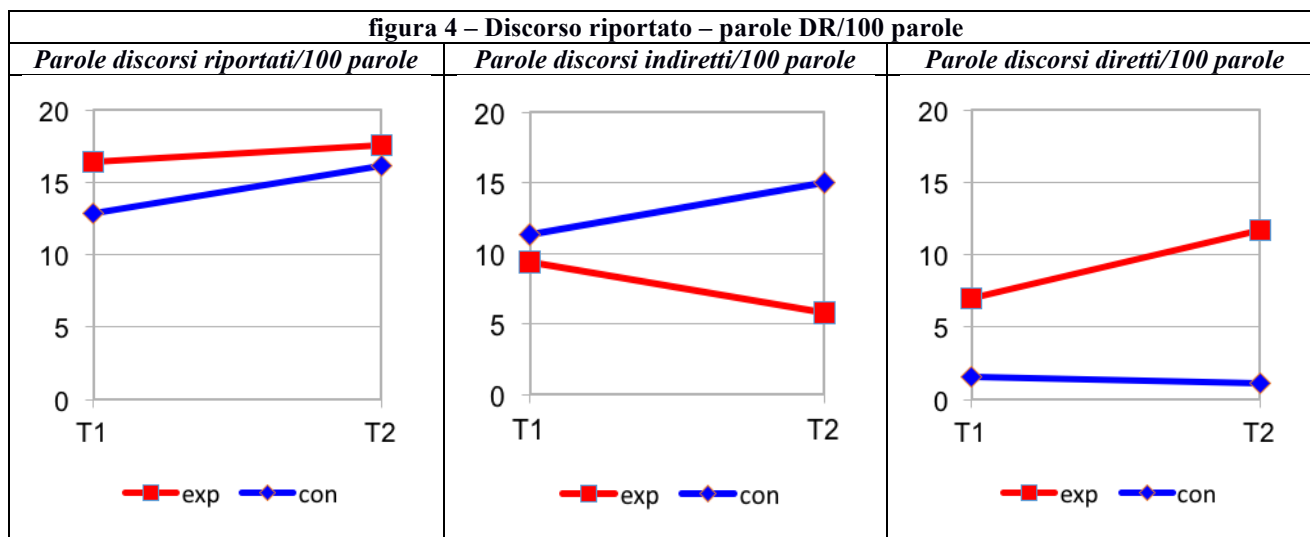
del discorso diretto, mentre per il gruppo di controllo aumenta il DI e diminuisce drasticamente il DD.



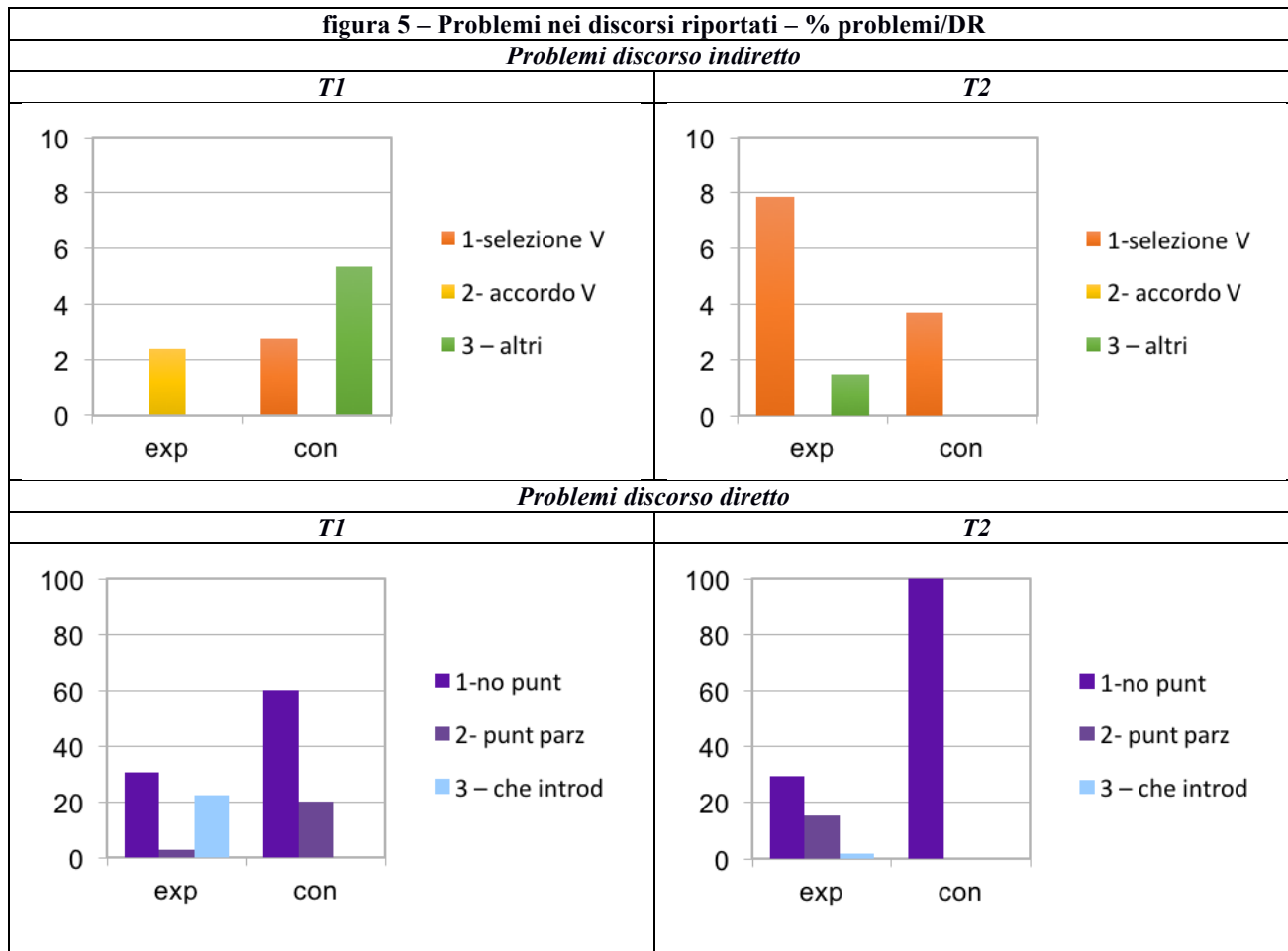
Vediamo più in dettaglio le altre misure. Se consideriamo il numero dei discorsi riportati su 100 parole, si riconferma la tendenza appena analizzata. Come illustrato nei grafici della figura 3, al T1 il gruppo sperimentale usa il DR poco più del gruppo di controllo, senza che tale differenza sia però statisticamente significativa. A T2 il gruppo di controllo riduce leggermente l'uso del discorso riportato, mentre il gruppo sperimentale lo aumenta, con una differenza tra i gruppi che ora risulta statisticamente significativa ($t = -2.0891$, $df = 45.688$, $p = 0.0423$). Più in dettaglio, l'uso del discorso indiretto rimane costante nel gruppo di controllo, mentre cala nettamente nel gruppo sperimentale; il discorso diretto invece in T2 è aumentato considerevolmente nel gruppo sperimentale, mentre è diminuito nel gruppo di controllo. I due gruppi, che non registravano differenze statisticamente significative a T1, risultano invece significativamente diversi a T2 (per i DI, $t = 3.5352$, $df = 49.99$, $p = 0.0008$; per i DD, $t = -5.053$, $df = 30.348$, $p < 0.0000$). Se dunque il gruppo di controllo non registra nel tempo sostanziali variazioni d'uso del tipo di discorso riportato, il gruppo sperimentale invece impiega meno discorso indiretto a favore del discorso diretto. Questo dato è uno dei risultati che conferma l'efficacia dell'intervento di esposizione e analisi comparata della propria produzione con il testo letterario di Dahl, ricco di dialoghi tra personaggi.



Le tendenze sopra evidenziate sono sostanzialmente confermate con la misura relativa alla lunghezza dei discorsi riportati, così come illustrato dalla figura 4.

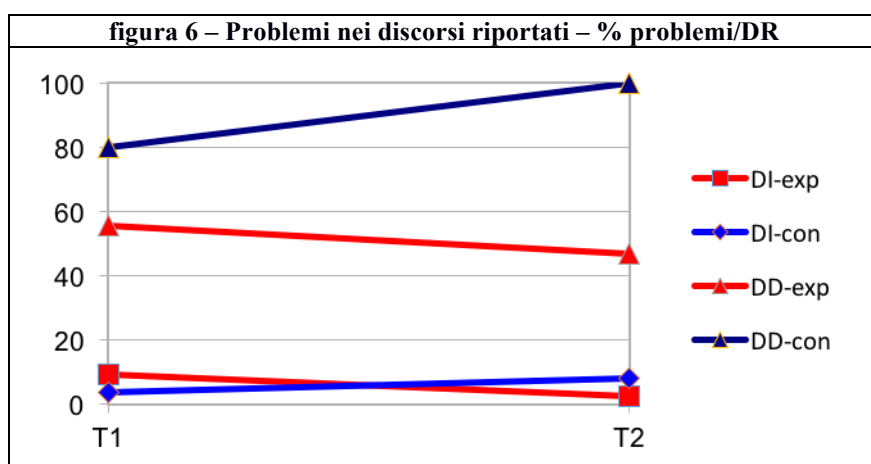


La lunghezza media dei DR aumenta nel tempo per entrambi i gruppi. Per quanto riguarda i DI, il gruppo di controllo non solo ne produce di più, ma essi sono anche mediamente più lunghi; il gruppo sperimentale segue l'orientamento opposto. Nel caso dei DD, il gruppo sperimentale invece non solo ne produce un maggior numero a T2, ma essi hanno anche una maggiore lunghezza. I due gruppi, che non differivano significativamente a T1, a T2 risultano statisticamente ben diversi (per entrambi i tipi di discorso, $p < 0.005$). Tale dato conferma ulteriormente l'efficacia di un intervento didattico di *focus on form* sull'uso del discorso riportato nella narrazione, favorendo negli allievi delle classi sperimentali l'impiego del discorso diretto quale strumento per rendere in modo più brillante i dialoghi tra i protagonisti di una storia.



Per quel che riguarda i problemi nei discorsi riportati, nel corpus si sono identificati alcuni tipi di errori specifici. Nel caso del discorso indiretto, le aree problematiche riguardano principalmente la selezione del verbo della proposizione reggente (ad es. “disse se poteva prendere”) e l’accordo verbale (ad es. “chiede quanto costava”). Nel corpus sono presenti altri tipi di errori, come ad esempio “che *disse di aver preso*” quando il significato inteso era “disse che voleva prendere” o “disse che avrebbe preso”. Come illustrato nei grafici riportati nella figura 5, è possibile osservare come nel tempo per il gruppo di controllo l’incidenza di errori aumenti, mentre per il gruppo sperimentale scompaiono errori relativi all’accordo verbale mentre aumentano quelli relativi alla selezione del verbo.

Nel caso del discorso diretto invece le imperfezioni riguardano l’assenza o l’uso parziale di punteggiatura come in “disse voglio uno scoiattolo” o “disse ‘voglio uno scoiattolo e andò via’” o casi in cui il discorso diretto viene introdotto da un complementatore, come in “disse che voglio uno scoiattolo”. Nei due gruppi, sia a T1 che a T2, l’assenza di punteggiatura è il problema più frequente; la percentuale di questo problema aumenta per il gruppo di controllo, mentre nel gruppo sperimentale si assiste a una ridistribuzione, un leggero calo complessivo.



La figura 6 riassume graficamente questi risultati. In entrambi i gruppi i discorsi indiretti si confermano come i meno problematici anche dal punto di vista dell’accuratezza formale. Il gruppo di controllo nel tempo aumenta il numero complessivo di errori sia nei DI che nei DD, mentre il gruppo sperimentale risulta più accurato in entrambi i tipi di DR, migliorando leggermente nel tempo. Quindi, anche per quanto riguarda l’accuratezza del discorso riportato in generale e del discorso diretto in particolare, si evidenziano effetti positivi dell’intervento di *focus on form* realizzato nel percorso educativo rivolto alle classi sperimentali.

5. Conclusioni

Il presente studio esplorativo mostra come nei testi scritti i bambini di 9-10 anni preferiscano riportare i dialoghi tra i personaggi utilizzando il discorso indiretto, che a T1 è nettamente prevalente, con percentuali simili nei due gruppi. Tale dato è in parziale disaccordo rispetto a quanto evidenziato in letteratura e meriterebbe di essere ulteriormente approfondito. Longitudinalmente le produzioni del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo variano invece in maniera considerevole. Mentre il gruppo di controllo non modifica sostanzialmente le strategie impiegate per gestire l’oralità nella scrittura, il gruppo sperimentale evidenzia una netta riduzione del discorso indiretto a favore del discorso diretto, aumentando anche l’accuratezza formale di quest’ultimo.

Questi risultati, seppur da riconfermare ampliando il corpus di dati, permettono di fare alcune riflessioni conclusive. Innanzitutto evidenziano come non vi sia una diretta corrispondenza tra complessità formale/funzionale e frequenza d'uso delle diverse forme del discorso riportato. Nonostante a livello cognitivo e sul piano delle forme il discorso indiretto risulti più complesso, nell'uso viene comunque preferito rispetto al discorso diretto. Secondariamente, confermano l'efficacia di un intervento didattico di *focus on form* anche breve in cui i bambini sono accompagnati nell'analisi comparata tra i loro testi e il testo letterario, ricco di dialoghi tra personaggi. Infine, sostengono l'idea, alla base della sperimentazione educativa, che la lettura per la scrittura possa rendere i bambini migliori lettori, più attenti alle caratteristiche linguistiche dei testi, con ricadute significative anche sulla qualità delle produzioni scritte.

Riferimenti bibliografici

Calaresu E. M., 2000, *Il discorso riportato: una prospettiva testuale*, Modena, Il Fiorino.

Colombo A., 2011, *"A me mi": dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.

Giuliano P., 2006, *Abilità narrativa ed emarginazione sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere 'a rischio' di Napoli. Seconda edizione*, Napoli, Liguori.

Goodell E. W., Sachs J., 1992, *Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives*, "Discourse Processes", 15.4, pp. 395-422.

Hickmann M., 1993, *The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects*, in J. A. Lucy (ed.), *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-90.

Holt E., 2017, *Indirect reported speech in storytelling: its position, design, and uses*, "Research on Language and Social Interaction", 50.2, pp. 171-187.

Li C. N., 1986, *Direct speech and indirect speech: a functional study*, in F. Coulmas (ed.), *Direct and indirect speech*, Berlin-New York-Amsterdam, Mouton de Gruyter, pp. 29-45.

Mortara Garavelli B., 1985, *La parola d'altri*, Palermo, Sellerio.

Mortara Garavelli B., 2009, *La parola d'altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*, Alessandra, Edizioni dell'Orso.

Nordqvist Å., 1998, *The development of reported speech in speech and writing*, in M-F. Crété - E. Espéret, E. (eds.), *Writing and learning to write at the dawn of the 21st century*, Proceedings of the EARLI SIG writing conference, pp. 333-336.

Pallotti G., Ferrari S., Borghetti C., in stampa, *Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia?*, in M. Voghera - P. Maturi - F. Rosi (a cura di), *La multimodalità nell'ora di lezione*, Roma, Aracne.

Serratrice L. - Hesketh A. - Ashworth R., 2015, *The use of reported speech in children's narratives: a priming study*, "First Language", 35.1, pp. 68-87.

Solarino R., 2009, *Imparare dagli errori*, Napoli, Tecnodid.

Wierzbicka A., 1974, *The semantics of direct and indirect discourse*, in "Papers in Linguistics", 7.3/4, pp. 267-308.